

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ di BOLOGNA

SCUOLA DI LINGUE E LETTERATURE, TRADUZIONE E
INTERPRETAZIONE

SEDE DI FORLÌ

CORSO di LAUREA IN

MEDIAZIONE LINGUISTICA INTERCULTURALE (Classe L-12)

ELABORATO FINALE

**Child Language Brokering: cause ed effetti della mediazione linguistica e
culturale svolta dai bambini immigrati**

CANDIDATO

RELATORE

GRETA ALLIAJ

LICIA REGGIANI

Anno Accademico 2015/2016

Primo Appello

A chi ha creduto in me,

INDICE

Introduzione.....	3
1. Child Language Brokering (CLB).....	4
1.1. Language brokering: lavoro o attività naturale?.....	5
1.2. Contesti e modalità	7
1.3. Responsabilità e dinamiche familiari	9
1.3.1. Role-reversal e parentification	9
1.3.2. Diversi livelli di responsabilità	12
2. Il CLB e l'impatto emotivo	13
2.1. Sentimenti negativi	14
2.1.1. Imbarazzo e vergogna	15
2.1.2. La mediazione come perdita di tempo.....	16
2.1.3. Possibili soluzioni	17
2.1.4. Il ruolo del mediatore professionista	18
2.2. Sentimenti positivi	18
3. La mediazione e le strategie adottate dai bambini.....	20
4. Cultura, lingua e identità.....	23
Conclusione.....	25
Bibliografia	26
Sitografia.....	27

Introduzione

Ogni anno, milioni di persone abbandonano il proprio paese d'origine per fattori di tipo economico, politico e sociale al fine di trovare delle condizioni di vita migliori per sé e la propria famiglia in un altro paese.

In questa fase di transito, in cui ci si allontana dalle proprie radici per cercare di crearne delle nuove, sono spesso implicati bambini e adolescenti che una volta nel paese d'arrivo svolgeranno un "lavoro" invisibile ed essenziale. Questo lavoro consisterà nel mediare dal punto di vista linguistico e culturale per i genitori, al fine di facilitarne l'inserimento in una nuova società da cui altrimenti si sentirebbero estranei.

Lo scopo di questa tesi è quello di mostrare e analizzare il fenomeno sempre più diffuso del *Child Language Brokering* (CLB). Si tratta di una scelta dettata non solo dall'attualità dell'argomento, tenuto conto dei grandi flussi migratori che hanno caratterizzato di recente lo scenario europeo, ma anche da motivi di carattere personale.

Figlia di una famiglia albanese immigrata in Italia nel 1997, ho vissuto io stessa in prima persona l'esperienza di dover fungere da ponte tra due diverse realtà.

Nelle pagine seguenti mi occuperò di descrivere la situazione all'interno della quale questo fenomeno si sviluppa, i motivi per i quali il bambino riveste il ruolo di *language broker*, in che misura questo lo condiziona a livello emotivo e come cambiano le sue relazioni all'interno della famiglia e con i propri pari. Successivamente analizzerò cosa significa realmente mediare e quali sono le strategie che questi piccoli mediatori adottano per svolgere questa attività. Nell'ultimo capitolo mi soffermerò sull'impatto che tale ruolo può avere sull'identità e sulle conseguenze che comporta il vivere tra due culture.

1. Child language brokering (CLB)

Il fenomeno del *child language brokering* ha da sempre caratterizzato la storia e può essere descritto come l'attività di mediazione linguistica e culturale a opera di bambini e adolescenti all'intero di famiglie o comunità di immigrati. Ciò nonostante è rimasta per molti anni una pratica invisibile, poco studiata e analizzata dalla letteratura. Quest'invisibilità è stata resa ancora più forte dalla natura dei protagonisti che ne sono coinvolti, ovvero bambini, che secondo le teorie sociologiche tradizionali, sono definiti come esseri muti e incapaci di agire (Antonini 2014). Solo nel 1977 infatti Brian Harris elabora la teoria della traduzione naturale definendola come: "*The translating done in everyday circumstances by people who have had no special training for it*", mostrando come questa sia una capacità innata, tipica dei bambini bilingue. Solo a partire dalla metà degli anni novanta il fenomeno del CLB inizia a essere studiato e diventa oggetto di una serie di ricerche volte a mostrare i meccanismi che si celano dietro questa pratica e capirne le cause e le conseguenze a livello cognitivo, emotivo e sociale. I primi studi significativi sono stati condotti in America nel 1996 da Tze e Mcquillan che si sono occupati di esaminare il fenomeno del CLB tra gli studenti bilingue che parlavano il cinese o il vietnamita e l'inglese. Nel 2003 Orellana ha analizzato la situazione vissuta dai bambini appartenenti alle comunità di immigrati messicani negli Stati Uniti e in particolar modo a Chicago. In Europa i primi studi sono stati realizzati nel Regno Unito solo a partire dalla fine degli anni '90. Questo non ha permesso quindi di avere un quadro generale della situazione nei vari paesi europei. Anche in Italia infatti questo fenomeno è passato a lungo inosservato e oggi il "primo vero studio approfondito e su larga scala del fenomeno del CLB in Italia" (Antonini 2014:20) è rappresentato dal progetto InMedIO PUER(I) (Interpretazione e Mediazione Istituzionale ad Opera di Piccoli Utenti in Emilia-Romagna e in Italia) coordinato dalla Dott.ssa Rachele Antonini. L'obiettivo che i diversi studi si sono prefissati è quello di capire che tipo di traduzione e interpretazione viene svolta e in quali circostanze, quali sono le conseguenze all'interno del nucleo familiare e come questo fenomeno muta i legami che vi sono all'interno. Inoltre, particolare rilevanza viene data alla percezione che il bambino o adolescente ha di tale attività e quali sono i sentimenti che vi attribuisce. Questi ultimi infatti possono essere positivi, negativi o contrastanti ed esercitano un'influenza molto forte sulla formazione dell'identità e sulla percezione che il bambino

sviluppa delle due culture tra le quali vive e media. La ragione per la quale tale compito è svolto da bambini e adolescenti all'interno delle comunità di immigrati, piuttosto che da adulti è legata al fatto che essi sono inseriti in un processo di scolarizzazione che permette loro di imparare prima e più velocemente la lingua del paese ospitante, arrivando ad acquisire nozioni linguistiche e culturali di cui poi si serviranno i loro genitori e altri parenti (Weisskirch 2007). Sfruttando la conoscenza che hanno di queste due lingue, i bambini svolgono un vero e proprio lavoro che consiste nel parlare, leggere e ascoltare per gli altri (Orellana 2010). Per porre l'accento su chi fruisce di tale attività, Orellana utilizza l'espressione *para-phrasers* piuttosto che *language brokers*, "*to refer to the purposeful, goal-oriented ways in which children use their knowledge of English to speak and do things for others*" (Orellana 2003:27). Non a caso quindi viene utilizzata la parola spagnola "*para*" che significa per. Nel capitolo seguente analizzerò qual è la percezione di tale attività, spesso invisibile, da parte di coloro che la esercitano, ovvero i bambini.

1.1. Language brokering: lavoro o attività naturale?

Interpreting for family and friends? That's part of everyday life!

18 years old student with Turkish origins

(Degener 2010:347)

Il fenomeno del CLB è stato per lungo tempo un fenomeno invisibile, non solo per via della natura dei suoi protagonisti, ma anche per via della percezione che i diversi interessati hanno avuto e hanno ancora di questa attività. Sconosciuto al grande pubblico a causa della scarsa letteratura e dei pochissimi studi a riguardo, vediamo che la situazione non cambia se si parla con chi ne è direttamente colpito. Da diverse testimonianze emerge infatti che per molti bambini e adolescenti si tratterebbe di un'attività "normale". Ed è proprio la naturalezza dell'atto che porterebbe quindi a non vederlo come degno di nota e attenzione. La neutralità che lo contraddistingue è ben visibile nella ricerca condotta da Orellana all'interno di un gruppo di bambini frequentanti la quinta e la sesta classe. Quando a questi viene infatti richiesto di indicare le mansioni che svolgono in casa per aiutare la propria famiglia, solo due indicano l'attività di traduzione. Quando invece viene loro richiesto in

maniera diretta “*Do you ever translate for other people?*”, ben l’83% degli intervistati risponde di sì. Questo mostra come solo pochissimi sono consapevoli del proprio ruolo di mediatori e vi attribuiscono un peso reale. Come conclude Orellana (2003) infatti “*some activities, such as translating [...], may be invisible or taken-for-granted forms of household work, not ones that occur to youth when asked the general question on how they help their families*”.

Se cambiamo continente e prendiamo in considerazione un’altra ricerca, vediamo che la situazione non cambia. Lo studio a opera di J.L. Degener presso il quartiere Neuköln di Berlino porta infatti agli stessi risultati. Anche in questo quartiere, caratterizzato da un’alta percentuale di immigrati, soprattutto di origine turca, la mediazione viene considerata da alcuni come un’attività normale, che fa parte della vita di tutti i giorni. Madhia, 13 anni, figlia di genitori libanesi dice ad esempio: “*for me is nothing new [...] I just go to the doctor in order to translate*” o ancora “*I am by now used to it, because it happened several times already*” (Degener 2010: 355), sottolineando la naturalezza e la neutralità che attribuisce a quest’azione.

Sulla base di tali testimonianze possiamo quindi notare come il *language brokering* sia per molti bambini e adolescenti un’attività spontanea che non cattura la loro attenzione né tantomeno li porta a interrogarsi sulla natura di tale fenomeno.

Nello studio di Orellana ad esempio quando si chiede ai diversi bambini di segnare su un diario o di registrare delle mediazioni svolte in famiglia, solo alcuni riportano degli esempi. Questo perché sarebbe stato poco naturale interrompere un’azione così normale per loro al fine di documentarla. Allo stesso tempo infatti vi si era domandati come fosse possibile mettere a fuoco un’attività che ha luogo sempre, ovunque e in maniera così spontanea (Orellana 2010). La difficoltà di tale ricerca consisteva soprattutto nel fatto di voler catturare tale pratica nella sua “*lived form*”, vista la scarsa documentazione che vi era stata fino ad allora; solitamente infatti i vari studi erano stati condotti su adolescenti o adulti (Orellana 2010) che ripensavano con uno sguardo più critico e attento alla loro passata esperienza ed erano capaci pertanto di descrivere con più chiarezza l’attività svolta.

Io stessa sono rimasta sorpresa nel vedere che sono stati condotti una serie di studi in merito a tale fenomeno, in quanto anche per me si trattava di un’esperienza naturale e non di un lavoro o di un obbligo a cui dover sottostare. Semplicemente quando vedevo che qualcuno necessitava del mio aiuto per tradurre qualcosa, lo facevo senza pormi domande.

Diverso è lo sguardo di Orellana, che definisce il CLB come un vero e proprio lavoro, svolto da bambini che diventano in tale processo “*attori sociali*” in quanto “*actors and agents not just in their own lives, but in the functioning of society*” (Orellana 2010: 49). È grazie a loro infatti che la comunicazione può avere luogo e che le persone che lo necessitano riescono a essere integrate nei meccanismi della nuova società in cui vivono.

Per quanto invisibile quindi, l’attività dei giovani mediatori riveste un ruolo di fondamentale importanza su più livelli, tra i quali quello sociale.

1.2. Contesti e modalità

I bambini e adolescenti figli di immigrati iniziano a svolgere la loro funzione di mediatori linguistici sin da subito. Una volta giunti nel paese ospitante infatti, saranno loro i primi ad acquisire gli strumenti necessari per favorire la comunicazione tra i membri della propria famiglia o comunità e la società in cui sono inseriti. Anche nel momento in cui i genitori iniziano ad avere una certa padronanza linguistica, è stato osservato che continuano a usufruire dell’aiuto dei propri figli per essere maggiormente sicuri di aver capito correttamente (Valdez citato in Weisskirch 2007). I risultati di diversi studi hanno inoltre mostrato che a seconda dell’ordine di nascita, del genere e del tipo di mediazione richiesta, la scelta potrebbe ricadere su un figlio piuttosto che un altro. Alcune ricerche hanno mostrato che generalmente i figli primogeniti sono favoriti rispetto a quelli minori, in quanto questi ultimi non dispongono spesso di conoscenze sufficienti della lingua d’origine dei propri genitori (Weisskirch 2010). Ma non è sempre così. La ricerca di Orellana, condotta all’interno di una comunità messicana trasferitasi negli Stati Uniti, ci fornisce infatti un esempio contrario. Nella famiglia di Josh e Marcia, Josh è il primogenito, ma è la sorella Marcia, di poco più giovane, a svolgere il lavoro di mediatrice per i propri genitori. In questo caso, come in altri, Orellana ha osservato che le figlie sono più inclini ad aiutare rispetto ai propri fratelli, sottolineando il ruolo fondamentale che giocano il carattere e la predisposizione. Le figlie vengono inoltre preferite dalle madri in situazioni di carattere più intimo, come ad esempio una visita dal dottore, in cui si sentirebbero più a loro agio per una questione di pudore.

I giovani mediatori svolgono tale compito non solo per i propri genitori, ma spesso anche per parenti, che si sono trasferiti successivamente o che vivono con loro, per membri della

comunità o anche estranei che parlano la loro stessa lingua. Alcune testimonianze del progetto InMedIO PUER(I) hanno mostrato che i bambini aiutano spesso anche gli insegnanti in casi di emergenza, quando questi si trovano a dover comunicare con bambini inseriti da poco in classe che non conoscono l'italiano. Un' insegnante di scuola media ha affermato ad esempio:

Fortuna vuole che io ad esempio adesso ho avuto un bambino albanese da due giorni, ho un bimbo che è in Italia da 7 anni, parla benissimo l'italiano, tanto è vero che ormai ha dimenticato l'albanese, però mi aiuta...perché altrimenti se gli devo dire domani tu devi entrare un'ora dopo perché manca un'insegnante non so come fare a dirglielo.

(Antonini 2014: 47)

Anche al di fuori del nucleo familiare quindi, l'aiuto dei bambini mediatori si rivela prezioso quando questi conoscono sufficientemente le due lingue impiegate nella comunicazione.

I contesti in cui i *language brokers* si trovano a mediare si suddividono sostanzialmente in due categorie: formali e informali (McQuillan e Tze 1995, Orellana 2009, Weisskirch e Alva 2002). Del primo gruppo fanno parte ospedali, scuole, uffici pubblici, banche, commissariati, questure, tribunali, uffici postali. Il secondo comprende quelle mediazioni che hanno luogo tra le mura domestiche, per strada, nei negozi e comunque sempre in relazione con genitori, parenti o amici. Il lavoro può essere inoltre scritto o orale. Nel primo caso verranno tradotte bollette, comunicazioni scuola-casa, lettere, formulari, questionari, articoli di giornali; nel secondo il bambino si dovrà relazionare con figure istituzionali o professionali con cui altrimenti non avrebbe neanche a che fare; in contesti informali tuttavia, ci si limiterà a tradurre chiamate telefoniche, conversazioni o semplici parole o frasi di film e telegiornali. Occorre inoltre osservare come l'attività di mediazione continui nel tempo e non si limiti all'infanzia o all'adolescenza. Sebbene nel corso del tempo i genitori e parenti avranno acquisito sempre maggiori conoscenze linguistiche e culturali del paese ospitante, il divario coi propri figli si manterrà comunque costante, seppur in misura minore. Questo avviene a causa della scolarizzazione e delle esperienze vissute e potrà pertanto capitare anche dopo tanti anni che si chieda ancora una volta aiuto per capire quella parola che si sente al telegiornale e di cui non si comprende il significato.

1.3. Responsabilità e dinamiche familiari

Una volta giunto nel paese ospitante, il bambino o adolescente dovrà farsi carico di diverse mansioni volte ad alleggerire la vita della propria famiglia. Queste non saranno solo e prettamente di carattere linguistico e culturale, ma di diversa natura. In generale i figli maggiori saranno chiamati ad aiutare in casa per ogni tipo di evenienza a causa dell'assenza frequente dei propri genitori dovuta al lavoro. Essi si prenderanno cura dei fratelli minori, puliranno, cucineranno, faranno la spesa, laveranno i piatti e altro ancora. Solitamente le figlie si occupano di compiti tradizionalmente femminili, mentre i maschi si impegnano ad aiutare il padre o mettono al servizio della propria famiglia conoscenze di carattere più tecnologico richieste ad esempio per la manutenzione del computer o altri apparecchi elettronici. Essi iniziano ad assumersi responsabilità sempre più grandi e inusuali per un bambino o adolescente della loro età, responsabilità che dovrebbero spettare ai propri genitori, ma a cui questi non possono far fronte anche per via della scarsa conoscenza della lingua del paese ospitante. E così lentamente i genitori iniziano a diventare sempre più dipendenti dai propri figli e questi ultimi sempre più indipendenti e autonomi per la propria età. I ruoli iniziano a sovvertirsi e la gerarchia familiare, in cui i genitori dovrebbero sopperire ai bisogni dei propri figli, inizia a vacillare e a modificarsi andando a minare l'autorità genitoriale. Tutto ciò porta a un processo spesso definito con il nome di *role-reversal* e *parentification*. Occorre inoltre sottolineare come tale fenomeno non si sarebbe verificato nel paese d'origine, in cui i genitori muniti di una conoscenza linguistica e culturale molto forte non avrebbero probabilmente rivestito i figli di una così grande responsabilità.

1.3.1. Role-reversal e Parentification

Il fenomeno del *role-reversal* era stato osservato già a partire dal 1996 da Tze e McQuillan nella loro ricerca condotta sui bambini bilingue cinesi o vietnamiti e americani. Essi avevano notato come tale aspetto caratterizzasse soprattutto il binomio *language brokers*-fratelli minori e quello casa-scuola e come bambini e adolescenti diventassero dei veri e propri “*surrogate parents for themselves and their siblings*” (Tze and McQuillan 1996:9),

in quanto chiamati non solo semplicemente a mediare, ma persino a prendere delle decisioni importanti. Ed è qui che il confine tra *language broker* e *decision-makers* era iniziato a sfumare per lasciare spazio a un forte senso di responsabilità. Tra genitori e figli si era instaurato un rapporto di fiducia tale che i genitori lasciavano molta libertà a questi ultimi e venivano sempre meno coinvolti in materia di educazione. Pertanto le autorizzazioni inviate dalla scuola, venivano firmate dai figli o comunque dai genitori senza che questi ne comprendessero il contenuto. I figli maggiori si occupavano anche dei fratelli minori scrivendo lettere per la scuola, firmando avvisi, contattando insegnanti e tutto questo senza nemmeno avvisare i propri genitori. Questo non era tuttavia considerato “*an abuse of confidence, but rather, just another way of assuming tasks that their parents were unable to perform, thereby relieving them of the burden*” (Tze and McQuillan 1996:10).

Tale processo di adultificazione era stato riscontrato anche nella ricerca condotta da Guske in Germania su un gruppo di studenti di età compresa tra i 18 e i 23 anni che frequentavano la Kempten School of Translation & Interpreting Studies e guardavano alla loro passata esperienza di mediatori linguistici e culturali. Tra questi infatti alcuni lamentavano lo scarso impegno da parte dei genitori in questioni riguardanti la scuola, non solo per via della limitata conoscenza del sistema scolastico tedesco, ma anche per via del non interesse mostrato (Guske 2010). L’aiuto mancato da parte di questi per diverse ragioni ha portato quindi molti ragazzi a doversela cavare da soli e a dover diventare subito più maturi della loro età. Spesso inoltre per far sì che i propri fratelli non vivessero le stesse difficoltà, si sono assunti la responsabilità di aiutarli nella loro riuscita scolastica, come dimostra una delle testimonianze raccolte nello studio di Guske:

I wanted my brother to pass the grammar school’s entrance exam, so I sat down with him every afternoon for four weeks and reviewed everything with him

(Guske 2010:331)

Esempi collegati al *role-reversal* si ritrovano anche nelle testimonianze del progetto InMedio PUER(I) in cui una bambina afferma:

Una volta sono andata con la mia mamma nella sua scuola di italiano per aiutarla a capire cosa dicevano i suoi insegnanti di lei: io ero come una mamma, lei era come la mia figlia e mi sono vergognata un po’

(Antonini 2014:25)

O ancora Elin (11) che nella ricerca di J.L. Degener nel quartiere di Berlino Neuköln, risponde così alle domande dell'intervistatrice facendo riferimento a un episodio avvenuto presso un ufficio collocamento:

J: Hmm. Okay, and how did you feel when doing it?

E: Well, I found it awkward actually, that [my mother] was not able to do it.

J: Really?

E: Yes

J: Why?

E: Because uhm normally she should be able to do it and I should learn for myself and she should learn for herself.

J: Hmm.

E: I should not learn for her after all

(Degener 2010:360)

Altri ricercatori quali Weisskirch sottolineano inoltre come il fenomeno della *parentification* possa essere di due tipi: *adaptive* e *destructive*. Nel primo caso i genitori riconoscono e apprezzano il grande contributo dei figli all'interno della struttura familiare, al contrario, nel secondo caso, i ragazzi vengono caricati di una serie di responsabilità che rappresentano per loro un vero e proprio peso e il loro aiuto viene ignorato e non riconosciuto. (Weisskirch 2010). Nell'ultimo caso il ruolo dei figli viene pertanto minimizzato e non valorizzato andando a minare in un'età molto delicata alla costruzione della propria autostima e identità. Tale aspetto legato al risvolto emotivo del *language brokering* verrà analizzato nel capitolo 2 in cui verrà mostrato come lo sguardo dei genitori su tale attività giochi un ruolo decisivo nella percezione che il giovane mediatore sviluppa nei confronti di tale attività.

1.3.2. Diversi livelli di responsabilità

It's a different thing to translate a story book to a younger sibling than to fill out an application for credit with your father. Representing your mother as she applies for welfare has a rather different emotional valence than helping a new student at school to understand what the teacher says

(Orellana 2010:61)

A partire da questa citazione di Orellana, possiamo notare come il bambino o adolescente è portato tramite la sua attività di mediatore ad assumere responsabilità che possono essere maggiori o minori. Ciò dipende non solo dalla natura del contesto, formale o informale, ma anche dalla difficoltà dell'aiuto richiesto. Leggere una storia per il fratello minore, aiutarlo nei compiti o aiutare propria madre in un negozio o a conversare con la vicina non comporterà uno sforzo molto grande, ma anzi verrà percepito come un'attività naturale volta ad aiutare una persona in difficoltà. La minore intensità dello sforzo sarà inoltre legata al livello di lingua richiesto che in questi casi non porrà particolari problemi. La situazione cambia completamente se si osservano contesti di diversa natura. Come già accennato infatti, il mediatore sarà chiamato a intervenire anche all'interno di uno studio medico, in banca, in questura o a tradurre bollette o persino ad aiutare nella compilazione della dichiarazione dei redditi. Questi casi mostrano come il *language broker* entra a far parte precocemente di una realtà che avrebbe conosciuto solo molti anni dopo e da cui i bambini sono generalmente tenuti alla larga. Il livello di responsabilità cresce inoltre notevolmente in relazione a questioni delicate che vanno a esercitare un impatto emotivo notevole. Basti pensare alla testimonianza di uno dei ragazzi ormai adulti intervistati da Guske che afferma:

Can't u imagine that I absolutely didn't want to know about the financial trouble we were in, but there I was at the age 14 having to negotiate an extension of our credit with the bank manager.

(Guske 2010:328)

Altre testimonianze vedono come protagonisti adolescenti alle prese con questioni di carattere medico, costretti magari a vedere loro madre nuda per la prima volta o a dover tradurre conversazioni di carattere più intimo. Per proteggersi da tali esperienze e dalla vergogna provata, alcuni cercheranno di dimenticare l'accaduto subito dopo il compimento

del loro dovere (Guske 2010). Gran parte della responsabilità deriva inoltre dal fatto che questi adolescenti non hanno una conoscenza della lingua tale da poter affrontare serenamente quest'attività. Trattandosi di mediatori "naturali", essi non dispongono di un lessico medico, giuridico o comunque specifico e questo li porta a vivere una situazione di forte tensione e stress. Spesso inoltre diventa anche difficile padroneggiare entrambe le lingue in tali contesti vista l'alta specificità del linguaggio richiesto e questo fa sì che l'attività di mediazione venga percepita come un grande peso. Non è detto poi che la conoscenza della lingua d'origine sia allo stesso livello di quella che si sta acquisendo a scuola. C'è da chiedersi quindi fino a che punto questi ragazzi riescono a vivere un'adolescenza e un'infanzia tranquilla senza che queste vengano minate da esperienze negative o da responsabilità fin troppo grandi per loro.

2. Il CLB e l'impatto emotivo

I diversi studi condotti fino ad ora sul fenomeno del CLB sono stati soprattutto studi di tipo etnografico e metodologico aventi come obiettivo quello di analizzare e comprendere le dinamiche di tale attività all'interno di una particolare comunità di immigrati in un paese circoscritto. Sebbene questi abbiano comunque portato a comprendere quali sono i sentimenti che bambini e adolescenti sviluppano nei confronti della mediazione, vediamo che i risultati non sono comunque esaustivi. Sono pochi infatti gli studi volti soprattutto a comprendere qual è l'impatto emotivo che tale compito esercita. Abbiamo visto fino ad ora che il bambino percepisce spesso tale attività in maniera neutra e che non vi attribuisce di conseguenza forti sentimenti vista la spontaneità del gesto. In altri contesti invece si sente caricato di una forte responsabilità e mostra quindi una certa avversione.

Ma quali sono più nello specifico i sentimenti che questi sviluppa e quali sono i fattori che portano a questa percezione? Ad aver dato particolare attenzione a questo aspetto è stato Weisskirch che nella sua ricerca condotta su 98 studenti della scuola media della California di origini messicane, ha chiesto loro cosa provassero durante la mediazione. Utilizzando una scala Lickert da 1 a 5, gli intervistati dovevano mostrare l'intensità con cui provavano ben 30 emozioni (13 positive e 17 negative) (Weisskirch 2007). A essi è stato inoltre chiesto di valutare le proprie relazioni familiari e la propria autostima in relazione ai diversi contesti

in cui mediano, ovvero: per i propri pari, a casa e in famiglia. I risultati hanno poi mostrato che le dinamiche familiari giocano un ruolo fondamentale sul risvolto emotivo. Sentimenti di ansia, imbarazzo, preoccupazione, obbligo, paura, disagio, nervosismo sono stati evidenziati in concomitanza con situazioni familiari più difficili. Al contrario sentimenti positivi quali gioia, calma, orgoglio erano associati a una grande autostima e a relazioni familiari favorevoli. Weisskirch (2007) precisa inoltre che spesso sentimenti negativi sono legati alla personalità del mediatore che, se ansioso e timido, potrebbe vivere male tale esperienza.

2.1. Sentimenti negativi

They never asked if I was up to [a certain task] and I never have told them how I really felt about it. So we all pretended that everything was fine, and I think my father actually managed to cheat himself into believing that it really was. You know...and they lived happily ever after.

(Guske 2010:331)

Molti giovani mediatori, bambini e adolescenti, hanno sviluppato nel corso della loro esperienza dei sentimenti negativi legati non solo all'attività in sé che dovevano svolgere, ma anche alla percezione che i genitori avevano di tale compito. Come già visto da Weisskirch infatti i genitori incidono molto sulla crescita personale ed emotiva dei propri figli. Alcune testimonianze raccolte nella ricerca di Guske hanno mostrato come spesso alcuni tra essi si sono sentiti abbandonati e trascurati. Non veniva mai chiesto loro se le responsabilità di cui dovevano farsi carico fossero troppo grandi, ma al contrario tutto veniva quasi dato per scontato e i ragazzi venivano lasciati soli con il proprio senso di inadeguatezza (Guske 2010). Quest'indifferenza da parte dei genitori può essere legata anche al fatto che la mediazione venga percepita spesso dagli adulti come un'attività irrilevante, come un gioco o addirittura come una faccenda domestica qualsiasi (Orellana 2010) o semplicemente come qualcosa di dovuto visti i sacrifici che questi ultimi hanno fatto e continuano a fare per i propri figli (Guske 2010).

Vediamo quindi che sebbene il fenomeno del CLB sia stato e sia ancora invisibile per molti genitori, ma anche per molti giovani, questo può comunque portare a sviluppare in un'età

molto delicata dei sentimenti d'insicurezza e inadeguatezza molto forti. Basti pensare che se molti bambini o adolescenti arrivano a tacere tali emozioni ai propri genitori per questioni di pudore o senso di colpa, sarà ancora più difficile per loro trovare nell'ambiente circostante qualcuno che li comprenda e li aiuti. Questo perché nella nuova società in cui vivono non ci sarà nessuno o comunque saranno in pochissimi quelli che hanno vissuto la loro stessa esperienza e che saranno capaci di capire la realtà che questi giovani si trovano a vivere. Da ciò deriva quindi un senso di abbandono e di chiusura.

2.1.1. Imbarazzo e Vergogna

Altri sentimenti negativi che possono svilupparsi in relazione all'attività di mediazione sono l'imbarazzo e la vergogna. Questo può verificarsi in diversi casi. Quando ad esempio ci si trova in contesti poco adeguati ad un bambino o ad un adolescente, quali possono essere degli uffici amministrativi, in cui si è costretti a ricoprire un ruolo poco adatto alla propria età, ma occorre comunque comportarsi da adulti e relazionarsi con professionisti a cui serve mostrare una certa serietà e la propria voglia di aiutare. Altre situazioni vedono protagonisti i genitori e la loro padronanza della lingua del paese ospitante. Molti bambini hanno detto infatti di provare una certa vergogna nel vedere gli errori commessi dai propri genitori in particolar modo in presenza dei propri pari o in luoghi pubblici (Orellana 2003). Tale sentimento è probabilmente legato alla paura dei bambini di poter essere derisi o giudicati dagli altri.

Uno studente intervistato da Guske afferma che a seguito di un episodio in cui alcuni bambini hanno riso della cattiva pronuncia di una parola tedesca detta da sua madre, quest'ultimo ha cercato di evitare che situazioni del genere si ripetessero semplicemente smettendo di invitare i propri compagni di classe a casa. Un altro ancora ha ammesso che spesso suo padre rispondeva alle chiamate dei suoi amici quando lui non era in casa, ma vista la sua scarsa conoscenza della lingua tedesca non riusciva nemmeno a scrivere i loro nomi. Di conseguenza questi hanno smesso di chiamare (Guske 2010). Tali sentimenti vediamo che sono associati quindi non solo all'attività di mediazione vissuta in prima persona, ma anche alle competenze linguistiche dei genitori. E sono in particolar modo i bambini a manifestare tali sensazioni rispetto ad adolescenti o a mediatori di età superiore. Questo è legato a una questione di maturità che porta i figli a comprendere solo

successivamente le difficoltà che i genitori hanno nell'apprendere una nuova lingua. Occorre infatti precisare che questa era a loro sconosciuta fino al momento del trasferimento e che non hanno scelto di impararla volontariamente, ma che sono stati in qualche modo costretti a farlo.

2.1.2. La mediazione come perdita di tempo

Mi sentivo estremamente a disagio ogni volta...anche perché magari io ero a studiare o dovevo semplicemente uscire con le mie amiche e molto spesso mi ritrovavo mia madre che mi chiamava “vieni a casa, che ci devi aiutare a fare una cosa, a compilare un modulo per il comune.”

Alzeta (Antonini 2014: 103)

Diversi studi hanno mostrato come spesso la mediazione sia percepita negativamente dai giovani che la praticano perché vista come una perdita di tempo. Più precisamente essa viene considerata come un'attività che li priva del tempo che avrebbero altrimenti dedicato agli amici, ai propri hobby o allo studio (Antonini 2014, Orellana 2003, Tze and McQuillan 1996). Diverse testimonianze hanno infatti evidenziato che bambini o adolescenti sono spesso costretti a interrompere qualcosa che stanno facendo per aiutare i genitori che, come già visto in precedenza, sono notevolmente dipendenti da questi. Da una parte vi è quindi un'attività piacevole e dall'altra una richiesta quasi imposta a cui non ci si può opporre. Tale situazione porta pertanto il bambino a vedere la mediazione sempre più come un peso e non come un favore. Percezione aggravata dal fatto che il loro aiuto non è richiesto raramente e solo in determinati casi, ma spesso e nei contesti più disparati; molti bambini hanno infatti affermato di mediare continuamente per i propri genitori, parenti o amici.

Non risulta quindi difficile comprendere le ragioni per le quali spesso molti di essi preferiscano vedere la televisione o uscire con gli amici, piuttosto che compilare moduli o accompagnare i genitori presso un ufficio pubblico.

2.1.3. Possibili soluzioni

Abbiamo visto come la mediazione sia spesso considerata fonte di stress o causa di sentimenti negativi quali vergogna, imbarazzo, inadeguatezza o insicurezza; ma quali potrebbero essere le possibili soluzioni a tale problema? Analizzando le testimonianze presenti nei diversi studi, si può vedere come spesso siano gli stessi bambini o adolescenti a proporre delle soluzioni volte a migliorare la loro condizione.

Poiché alla base del fenomeno del CLB vi è la scarsa o pressoché assente padronanza da parte dei genitori della lingua del paese ospitante, una possibile soluzione potrebbe essere rappresentata dall'acquisizione di tali competenze linguistiche. Ciò potrebbe avvenire semplicemente iscrivendosi a un corso di lingua o sviluppando un contatto più forte con coloro che la parlano. Spesso infatti le famiglie immigrate tendono a lavorare o a interagire per lo più con persone provenienti dallo stesso paese soprattutto per una questione di fattori linguistici e culturali. Il desiderio dei figli di vedere i genitori più indipendenti può inoltre incontrare la resistenza dei genitori stessi, che non si mostrano disponibili a soddisfare tale richiesta:

Sì, sì, sì, sì. Gliel'ho detto cinquanta miliardi di volte. Fate qualche corso di italiano, leggete qualche libro, che magari riuscite a imparare la grammatica. Invece, mai.

Alzeta (Antonini 2014: 105)

Occorre inoltre precisare che spesso molti corsi vengono forniti in orari durante i quali i genitori lavorano e questo fa sì che essi non possano prendervi parte.

Le molte ore dedicate al lavoro portano inoltre i figli non solo ad occuparsi di un maggior numero di faccende domestiche, ma anche di risentire della mancanza dei propri genitori. In un'intervista di Degener, una bambina, il cui aiuto a casa viene valorizzato dandole denaro, afferma che preferirebbe piuttosto passare più tempo con loro e che le piacerebbe quando è di cattivo umore che sua madre fosse lì con lei. Vediamo ancor una volta quindi il ruolo chiave giocato dalle relazioni familiari. Tutto ciò che spesso questi ragazzi desiderano è semplicemente il riconoscimento del lavoro svolto e una maggiore presenza dei propri genitori nella loro vita. Solo così infatti si sentirebbero valorizzati e la loro autostima aumenterebbe a discapito delle sensazioni negative sviluppate in relazione alla loro attività di *language broker* e *decision maker*.

2.1.4. Il ruolo del mediatore professionista

Un'altra soluzione possibile potrebbe essere quella di munire scuole e uffici pubblici di un servizio di mediazione di tipo professionale (Tze 1996, Degener 2010, Antonini 2014, Guske 2010). La presenza di un mediatore linguistico e culturale solleverebbe infatti i giovani da questo incarico, eliminando lo stress e la responsabilità che ne conseguono. Un figura professionale che ha seguito un certo tipo di formazione sarà capace di padroneggiare entrambe le lingue in maniera sicura ed efficiente anche in ambiti specifici andando a evitare possibili conseguenze pericolose. In ambito medico ad esempio, la responsabilità avvertita dai bambini è legata al fatto che essi sanno di non poter sbagliare e che da loro dipende l'esito della comunicazione. Solo chi ha studiato per anni infatti potrà essere in possesso di un linguaggio settoriale specifico e delle competenze adeguate per svolgere questo mestiere.

2.2. Sentimenti positivi

Non sempre i bambini o adolescenti accostano all'attività di mediazione da loro svolta sentimenti negativi, spesso ne possono derivare infatti sensazioni positive. Diverse testimonianze mostrano come spesso i giovani mediatori si sentono fieri del proprio lavoro in quanto aiutano qualcuno che si trova in difficoltà. Madhia, 13 anni, dice ad esempio: "*you just think...you do good*" (Degener 2010: 357), mentre in altre interviste raccolte da Tze e McQuillan (1996) o Orellana (2003) ricorre spesso la frase "*you help people*". Essi diventano consapevoli dell'importanza che tale attività può avere per gli altri e realizzano che è solo grazie a loro che la comunicazione ha luogo. Elin, 11 anni, spiega ad esempio che potrebbe considerare in futuro la possibilità di diventare un interprete o un traduttore professionista e che questo la renderebbe felice in quanto permetterebbe alle persone di capirsi tra di loro (Degener 2010). Nella ricerca di Guske ad esempio i giovani intervistati frequentano una facoltà di traduzione e interpretazione e non nascondono che tale scelta sia stata influenzata dalla passata esperienza da *language broker*. I bambini che hanno vissuto per lungo tempo all'interno di una realtà di tipo multiculturale sono più propensi infatti a intraprendere questo genere di studi. Molti di loro affermano inoltre di aver finalmente trovato all'interno di quest'università quel senso di appartenenza che cercavano sin da piccoli e che li era sempre mancato. Oltre a questo è possibile osservare che sebbene il CLB

possa comportare grandi responsabilità, la soddisfazione che ne deriva porta talvolta il bambino ad accrescere la propria autostima e a sentirsi più sicuro. Il fatto di trovarsi spesso in situazioni complesse e non adatte alla sua età lo rende inoltre più maturo e indipendente rispetto ai propri pari e questo lo facilita nel prendere decisioni importanti per sé e per gli altri.

L'attività del *language brokering* ha anche permesso a molti ragazzi di aumentare le proprie competenze linguistiche non solo in relazione alla lingua del paese ospitante, ma anche a quella del paese d'origine. Trovandosi infatti a dover mediare tra due realtà diverse, hanno potuto esercitare e mantenere in allenamento anche la lingua dei propri genitori. Nello studio condotto da Tze e McQuillan (1996), Kim, vietnamita immigrata in America all'età di tre anni, afferma ad esempio che è stato proprio grazie all'attività di mediazione che ha potuto conservare le conoscenze della sua prima lingua. Al contrario sua sorella, di un solo anno più piccola, non è altrettanto fluente in vietnamita in quanto non ha mai svolto la funzione di *language broker*. La madre di uno dei ragazzi intervistati nello studio di Orellana afferma ad esempio che se suo figlio non praticasse tale attività dimenticherebbe quasi sicuramente la lingua d'origine poiché parlerebbe solo in inglese, al contrario quando lui non conosce qualche parola in spagnolo, è lei ad aiutarlo spiegandogli il significato o aiutandolo a trovare una possibile traduzione (Orellana 2003). Vediamo come in questo caso i genitori riconoscono e valorizzano il lavoro dei figli e lo vedono come un'occasione che questi hanno per imparare. Questi ragazzi acquisiscono inoltre un lessico specifico e arricchiscono notevolmente il proprio vocabolario grazie ai diversi contesti di carattere informale in cui è richiesto il loro aiuto. Essi arrivano inoltre a conoscere meglio le due culture tra le quali si trovano a dover fare da ponte. Grazie alla scuola e alle amicizie capiscono meglio la società in cui vivono, le tradizioni, le usanze, il modo di pensare e di agire, mentre interagendo con i genitori, i parenti e gli altri membri della stessa comunità linguistica, riscoprono usi e costumi di un paese da cui sono ora lontani. Questi ragazzi hanno la fortuna di poter conoscere a fondo due mondi distinti e di mediare in maniera più attenta in quanto consapevoli che dietro ogni parola e ogni espressione si cela un modo diverso di vedere e interpretare la realtà.

È stato inoltre osservato che esiste una correlazione tra *language brokering* e risultati scolastici. Tradurre implica infatti non solo la conoscenza di due lingue, ma anche un'elevata capacità di comprensione e produzione in quanto questi bambini si trovano

spesso a dover leggere e capire testi abbastanza complessi per la loro età. Essi sviluppano inoltre competenze avanzate in matematica in quanto chiamati ad aiutare a pagare bollette, compilare assegni, aprire conti in banca o fare acquisti. Questo li ha portati a ottenere risultati migliori nei test di lettura e a ottenere voti più alti in matematica rispetto ai propri compagni di classe (Orellana 2003). Vediamo quindi che il fenomeno del CLB può avere dei risvolti positivi non solo a livello sociale, in quanto svolto per aiutare il prossimo nel suo processo d'integrazione, ma anche a livello cognitivo poiché porta questi ragazzi a comprendere testi scritti e orali che richiedono un tipo di ragionamento abbastanza complesso e che sono generalmente indirizzati a un pubblico adulto.

3. La mediazione e le strategie adottate dai bambini

Not simply constructing the world for themselves, but are acting as brokers who are playing principal roles in constructing versions of the new world for other family members.

(Hall and Robinson 1999:4)

Più volte nel corso di questa analisi, ho utilizzato l'espressione *language brokering* ovvero mediazione linguistica per riferirmi al lavoro svolto da giovani e bambini, figli di immigrati al fine di facilitare la comunicazione tra i propri genitori generalmente e membri della nuova società. Come accennato in precedenza inoltre, molti bambini non hanno idea di cosa voglia dire mediazione e utilizzano spesso il verbo generico "*to translate*" (Orellana 2003) o nel contesto italiano "spiegare" per intendere l'attività orale e "scrivere" per intendere la traduzione (Antonini 2014). L'utilizzo di tali espressioni non appartiene solo ai bambini, ma anche agli adulti; è raro infatti che tale attività sia riconosciuta con il suo vero significato di mediazione. Cos'è davvero quindi la mediazione e cosa implica questo processo?

Sebbene tale attività possa risultare semplice e neutrale all'esterno, il semplice fatto di tradurre una parola in un'altra lingua e trasmettere un significato al fine di favorire la comunicazione mette in moto a livello cognitivo una serie di meccanismi complessi. Per far sì che le parti in gioco si comprendano e che un messaggio possa essere trasportato nella lingua d'arrivo così com'era stato inteso in quella di partenza, occorre possedere una grande conoscenza linguistica e culturale delle due realtà tra le quali ci si trova a mediare. Come

sottolineato da Harris (1980) non si tratta semplicemente di decodificare un messaggio, ma anche di ricorrere ad altre conoscenze al fine di estrapolare dalle parole e dal contesto il significato, attraverso la comprensione di testi orali e scritti. Tale processo non è quindi affatto semplice e presuppone anche una serie di manipolazioni a livello linguistico (Malakoff e Hakuta citati in Tze e McQuillan 1996).

Vediamo tuttavia che nonostante la difficoltà dello svolgere e portare a compimento un lavoro simile, i giovani *language broker* che non hanno ricevuto nessun tipo di formazione a riguardo, si servono spesso di una serie di strategie tipiche dei mediatori professionisti. Non a caso i primi studi condotti sui bambini bilingue e sulle tecniche da loro usate hanno portato Harris e Sherwood a vedere la mediazione come “*an innate verbal skill*” che porta sin da piccoli a trovare delle soluzioni al fine di trasmettere un messaggio senza difficoltà e in maniera accurata. Si è visto inoltre che sebbene in maniera rudimentale essi praticano tecniche complesse quali interpretazione consecutiva, traduzione a vista e interpretazione di simultanea. In particolar modo quest’ultima è considerata una delle meno naturali e solo in pochi possono dire di avere il talento di praticarla in maniera professionale (Harris e Sherwood 1978). Alcuni bambini e ragazzi si trovano comunque a dover tradurre in simultanea interi programmi televisivi o film, come mostra la testimonianza di un bambino di sette anni che ha dovuto tradurre una puntata di “Sesame Street” verso il bulgaro per un bambino di 11 anni che non parlava francese (Harris and Sherwood 1978).

La professionalità di questi ragazzi è evidente anche nelle scelte da loro fatte per evitare che si creino situazioni sgradevoli durante la mediazione. Alcuni di essi possono infatti decidere di manipolare (1) o eliminare (2) alcune parti del messaggio se queste possono offendere la persona a cui sono indirizzate.

1. *Father to BS: “Digli che è un imbecille!” (Tell him he’s a nitwit.)*

BS to 3rd party: “My father won’t accept your offer”.

Father angrily in Italian: “Why didn’t you tell him what I told you?”

(Harris and Sherwood 1978)

2. *Cheng: Ah, sì. Ad esempio alla questura purtroppo gli impiegati...cioè, insomma la polizia non è sempre molto cortese nei confronti di... [...] quindi spesso spuntava delle frasi poco carine. Ad esempio diceva che non capisce niente, doveva portare questo documento, queste cose...insomma non ho...ho preferito non dire alla persona accanto.*

Ricercatore: E tu come ti senti in quelle situazioni?

Cheng: Mi sento offeso anch'io ovviamente. Perché questa frase non è indirizzata a una persona specifica. È indirizzata a una nazionalità, ecco. Quindi mi sento incluso in quella...in quella affermazione.

(Antonini 2014: 111)

Nel primo caso vediamo che durante una contrattazione il bambino italiano chiamato a mediare decide di manipolare il messaggio espresso dal padre al fine di evitare eventuali problematiche che potevano scaturirne. Nel secondo caso invece, il *language broker*, messo davanti a dei commenti sgradevoli e offensivi, preferisce “*tralasciare i commenti razzisti di certi impiegati pubblici per risparmiare l'umiliazione alla parte interessata*” (ibid.). Sempre in questa situazione inoltre vediamo che il mediatore è direttamente colpito dall'affermazione dell'altra persona coinvolta e sebbene offeso, decide di mettere da parte le proprie emozioni per non intralciare la comunicazione e far sì che questa avvenga senza complicazioni. Egli ammette inoltre di aver scelto di omettere quella parte non solo perché “*si fa male*” a qualcuno, ma anche perché non tradurla “*non crea dei problemi per le parti restanti*” (ibid.). Tale compito non è quindi visto dai ragazzi in maniera superficiale, ma anzi dietro a determinate strategie vediamo che si nascondono delle scelte accurate.

Altre testimonianze raccolte nel progetto InMedIO PUER(I), mostrano inoltre come alcuni bambini sono consapevoli del proprio ruolo di mediatori e arrivano a comprendere l'importanza di alcuni elementi interni alla comunicazione quali il rispetto del turno di parole delle parti coinvolte. Alzeta dice ad esempio:

Ma ti parlo di quando ero bambina perché adesso è diverso, no? Cioè, cercavo di indicare i tempi. Cioè, tipo...mentre io ascoltavo la signora in italiano “che dice, che dice?” e io dico “mamma, aspetta un attimo, fammi finire di elaborare”.

(Antonini 2014: 110)

Questo e altri esempi mostrano quindi come sebbene il *language brokering* sia spesso percepito come un esercizio naturale da chi lo pratica, esso è comunque svolto con l'accuratezza tipica di chi lo fa di mestiere. Bambini e ragazzi si servono quindi di tecniche che si acquisiscono generalmente solo a seguito di una formazione adeguata volta a gestire in maniera professionale le diverse situazioni in cui si è chiamati a prestare il proprio aiuto.

4. Cultura, lingua e identità

Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welte

Ludwig Wittgenstein

Quando ero piccola e ogni estate tornavo in Albania per visitare i miei parenti, mi venivano puntualmente fatte domande quali: “ti piace di più l’Italia o l’Albania?” e quando ero in Italia mi veniva chiesto: “ti senti più albanese o italiana?”. Non è mai stato facile dare una risposta e ancora non lo è. Alla prima domanda rispondevo “entrambe”, anche se magari preferivo vivere in Italia, visto che comunque era lì che avevo passato la maggior parte dei miei anni. Non volevo che ci rimanessero male o che pensassero mi sentissi più a mio agio a vivere in un paese piuttosto che in un altro. Non volevo mi considerassero diversa, lontana dalla loro realtà, anche se in effetti lo ero. Anche alla seconda domanda rispondevo “entrambe”, ma stavolta non mentivo, pensavo semplicemente che non c’era in me una cultura più forte dell’altra e allo stesso tempo questa domanda faceva scaturire altre domande e dubbi. Ero più italiana o albanese? Ero entrambe? Nessuna delle due? O solo una? Qual era la cultura che più mi rappresentava? Chi ero io? Qual era la mia identità? Ancora oggi se dovessero pormi la stessa domanda, non saprei rispondere in maniera precisa e sicura. Ci si sente più vicini alla realtà del paese ospitante o a quella dei propri genitori e del loro paese d’origine? E poi pensandoci, quando si arriva in questo paese quando si è molto piccoli, questo paese ti ospita davvero o diventa effettivamente il tuo? E quel paese d’origine è anche tuo o solo dei tuoi genitori? Tale percezione credo sia tuttavia legata all’età in cui il bambino si trasferisce in un nuovo paese.

Il modo di percepire e vedere il mondo è strettamente influenzato dalla lingua che parliamo. Una lingua che usiamo a scuola, con gli amici, ovunque ci troviamo e l’altra a casa, con i propri genitori, i parenti o altri membri della stessa comunità linguistica. Ogni lingua porta con se una visione della realtà completamente diversa e un bambino che è costantemente al bivio tra due lingue, imparerà a conoscerne e comprenderne ben due. Occorre inoltre considerare il valore affettivo che viene attribuito a una lingua e di conseguenza a una cultura. Spesso la lingua dei genitori sarà ad esempio associata all’infanzia o comunque alla famiglia, mentre la nuova lingua sarà quella legata ai ricordi della scuola, del lavoro o di altre esperienze. Esistono ragazzi tuttavia che pur non avendo vissuto a lungo nel paese dei propri genitori, sviluppano un rapporto affettivo per questa lingua anche se magari non la

conoscono bene e la definiscono la propria lingua madre e affermano di volerla saper parlare meglio un giorno (Bauer 2008). Utilizziamo una lingua per relazionarci con l'altro, per comunicare, per condividere e lo facciamo per quel senso primordiale che abbiamo che ci spinge a non restare soli. Così giunti in un nuovo paese, si cercherà di apprendere il prima possibile quella lingua che ci aiuterà a integrarci, a sentirci più vicini e ad accorciare le distanze. Ma basta conoscere una lingua per avvicinarci davvero? O quella visione del mondo che vi è dietro resterà comunque lontana? I bambini che vivono in una realtà multiculturale, riusciranno a trovare la propria dimensione e a capire quale è la propria identità culturale? Ci si sentirà a proprio agio ovunque o da nessuna parte? Come me, altri ragazzi potranno essere portati a sentirsi albanesi in Italia e italiani in Albania in quanto non si sentiranno completamente accettati all'interno della comunità in cui si trovano a vivere. I ragazzi intervistati nella ricerca di Guske ad esempio affermano di essere *"too german"* per la loro comunità di appartenenza e *"not enough german"* per quella di accoglienza. Questo può portare molti ragazzi a sentirsi stranieri in qualsiasi caso, stranieri per il paese d'origine che hanno lasciato e che continuano a conoscere solo parlando con i propri genitori e stranieri per il paese in cui vivono ma di cui non condividono la stessa storia. Questa sensazione di spaesamento può essere definita con il termine inglese *"anomie"* e consiste nel sentirsi sradicati, isolati e disorientati (Hoffmann citato in Guske 2010). I ragazzi non si sentono appartenere a nessun luogo e a nessuna realtà e tale sentimento di inadeguatezza è reso più forte quando la propria condizione non viene riconosciuta né dai propri genitori, né dai propri compagni di classe. Sempre nella ricerca di Guske, gli ex *language broker* intervistati affermano di aver trovato quel senso di appartenenza a lungo cercato solo in compagnia di altri ragazzi che hanno vissuto la loro stessa realtà e che si sono appunto trasferiti in un altro paese con la propria famiglia e sono stati chiamati a mediare nella nuova società, ma anche all'interno dell'università di traduzione e interpretazione che frequentano e in cui una realtà multiculturale appare come la "normalità" (Guske 2010). Spesso si arriva quindi ad adottare una strategia di adattamento in cui non si sceglie una cultura piuttosto che un'altra, ma si analizzano in maniera critica entrambe per poi sviluppare un tipo d'identità che le comprende e allo stesso tempo le rigetta, una terza identità culturale che si sentirà propria in misura maggiore e sarà capace di rappresentare sensazioni e visioni della realtà più complesse. Questa cultura sarà il prodotto di un "bricolage culturale": fenomeno definito così da Claude Lévi-Strauss e

secondo il quale alcune pratiche della lingua d'origine vengono modificate o adattate a quella nuova, ma comunque conservate. E il risultato saranno i così detti “third-culture kids” appartenenti a una terza realtà (Bauer 2008). Sebbene questi ragazzi non si sentiranno appartenenti al 100 % a nessuna comunità, avranno dalla loro parte il grande vantaggio di poter andare oltre quello che vivono, di sapere come relazionarsi con una cultura piuttosto che un'altra perché sapranno che oltre la lingua ci sarà sempre uno stile di vita diverso, un diverso modo di comportarsi e di pensare la realtà. Saranno più propensi a conoscere e a non giudicare, a capire il perché di un gesto o di una parola.

Conclusione

A partire dalla mia esperienza personale, ho deciso di approfondire in questo elaborato una tematica ancora poco conosciuta non solo dal grande pubblico, ma spesso anche a chi ne è direttamente coinvolto. Ho cercato di mostrare cosa si nasconde dietro a quello che sembra un semplice aiuto che bambini e ragazzi prestano ai propri genitori una volta giunti nel paese ospitante. In realtà essi non traducono semplici frasi e concetti, ma cercano di elaborare e comprendere nozioni spesso non adatte alla loro età, al fine di permettere la comunicazione tra le parti implicate. Il CLB è un fenomeno delicato strettamente legato alle dinamiche familiari che si sviluppano a seguito del trasferimento in un altro paese. I figli arrivano ad assumere una serie di responsabilità che possono avere risvolti importanti a livello emotivo, influenzando in un'età delicata la formazione dell'identità linguistica e culturale di questi ultimi. Sebbene i giovani coinvolti possano comunque trarne dei benefici in termini di crescita personale, autostima e competenze linguistiche, molte volte possono anche sentirsi insicuri e inadeguati. Occorre quindi continuare ad ampliare la ricerca riguardante un fenomeno che sebbene risulti “normale” e naturale all'apparenza, nasconde dinamiche molto più complesse, comuni a tutte le comunità di immigrati che si trovano ad abbandonare il proprio paese d'origine. Tale elaborato si presenta quindi come un punto di partenza volto a far luce su un'attività invisibile che merita ancora tanta attenzione.

Bibliografia

Abdelilah-Bauer, B. (2008) "Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua", Raffaello Cortina Editore.

Antonini, R. a cura di (2014) "La mediazione linguistica e culturale non professionale in Italia", Bononia University Press

Hall, N. e Robinson, A. (1999) "The Language brokering activity of children in Pakistani families in the UK", unpublished research report.

Harris, B. e Sherwood, B. (1978) "Translating as an Innate Skill", in D. Grever e H. W. Sinaiko (a cura di), "Language interpretation and communication, New York: Plenum Press.

Harris, B. (1980) "How a three-year-old translates", in Pattern of Bilingualism (RELC Anthology Series 8), Singapore: National University of Singapore Press, pp. 370-393.

McQuillan, J. e Tze, L. (1995) "Child language brokering in linguistic minority communities: Effects on cultural interaction, cognition, and literacy", *Language and Education* 9 (3), pp. 195-215.

Orellana, M. (2003) "Responsibilities of children in Latino immigrant homes", *New Directions for Youth Development* 100, pp. 25–39.

Orellana, M. (2009) "Translating Childhoods: Immigrant Youth, Language, and Culture, New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Tze, L. (1996) "Language brokering in linguistic minority communities: the case of Chinese- and vietnamese-american students", *The bilingual research journal* 20, pp.485-498.

Tze, L. e McQuillan, J. (1996) "Culture, Language, and Literacy: The Effects of Child Brokering on Language Minority Education", Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Weisskirch, R. S. e Alva, S. A. (2002) "Language brokering and the acculturation of Latino children", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 24 (3), pp. 369-378.

Sitografia

Antonini, Rachele (2010) “The study of child language brokering: Past, current and emerging research”, mediAzioni 10, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/>, ISSN 1974-4382.

Degener, Janna Lena (2010) “‘Sometimes my mother does not understand, then I need to translate’. Child and Youth Language Brokering in Berlin-Neukölln (Germany)”, mediAzioni 10, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/>, ISSN 1974-4382.

Guske, Iris (2010) “Familial and institutional dependence on bilingual and bicultural go-betweens – effects on minority children”, mediAzioni 10, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/>, ISSN 1974-4382.

Orellana, Marjorie F. (2010) “From here to there: On the process of an ethnography of language brokering”, mediAzioni 10, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/>, ISSN 1974-4382.

Weisskirch, Robert S. (2010) “Child language brokers in immigrant families: An overview of family dynamics”, mediAzioni 10, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/>, ISSN 1974-4382.

Weisskirch, Robert S. (2007) “Feelings About Language Brokering and Family Relations Among Mexican American Early Adolescents”, Journal of Early Adolescence 27 (4), pp.545-561 <http://jea.sagepub.com/>.